



## Enseñanza de procesos investigativos en los posgrados Teaching Research in Postgraduation Programs

Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>  
Norma Placci<sup>2</sup>  
Alicia Caporossi<sup>3</sup>

### Resumen

El presente artículo pretende socializar tanto el proceso como los resultados de la investigación titulada “Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR”. Fue desarrollada entre 2016 y 2020. La Maestría que tomamos como caso es de carácter académico, ya que finaliza con la aprobación de una tesis basada en una investigación. Como equipo coordinador nos inquietaba reunir información y analizar el desarrollo de las primeras cohortes para ir realizando las adecuaciones necesarias con la intención de promover en el tiempo previsto la finalización de las tesis. También, necesitábamos reunir información para la autoevaluación de la carrera —evaluada favorablemente por CONEAU Sesión N° 392 del 24 de febrero de 2014—y presentarla en el correspondiente llamado a acreditación. Si bien se trató de una investigación cualitativa sobre un caso específico, la intención central no fue generalizar, aunque los resultados obtenidos permiten comprender la relevancia de aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos en los posgrados.

**Palabras clave:** posgrado; Procesos investigativos; Aspectos epistemológicos, curriculares, didácticos

### Summary

This article aims to socialize both the process and the results of the research work entitled “The processes of construction and production of knowledge in postgraduate

programs. The case of the Master in Teaching Practice at the School of Humanities and the Arts-UNR ". It was developed between 2016 and 2020. The Master's Program that we take as a case is academic, and thus requires a final dissertation. As a coordinating team, we gathered information and analyzed the development of the first cohorts, in order to carry out the necessary adjustments with the intention of promoting the completion of the dissertations in the scheduled time. Also, we needed to gather information for the self-evaluation process of the Program –valued favorably by CONEAU Session N ° 392 of February 24, 2014—and present it in the corresponding call for accreditation. Although the research process constitutes an instance of qualitative research centered on a specific case, the intention was not to generalize. Nonetheless, the results obtained allow us to understand the relevance of epistemological, curricular and didactic aspects in postgraduate courses.

**Keywords:** Postgraduate Programs; Research Processes; Epistemological, Curricular, Didactic Aspects

Fecha de Recepción: 24/06/2021 Primera Evaluación: 14/07/2021 Segunda Evaluación: 15/07/2021 Fecha de Aceptación: 17/07/2021
---

## Introducción

El artículo pretende socializar el proceso y los resultados de la investigación “Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR”<sup>4</sup>, desarrollada entre los años 2016 y 2020 por el equipo de coordinación y profesoras de la Maestría. La Maestría que se toma como caso es de carácter académico, ya que finaliza con la aprobación de una tesis basada en una investigación. Desde el inicio del cursado como equipo coordinador nos inquietaba reunir información acerca del proceso de construcción de conocimiento y analizar los aprendizajes de los procesos investigativos en las primeras cohortes para ir realizando ajustes epistemológicos, curriculares y didácticos con la intención de promover aprendizajes necesarios para la concreción de la Tesis. Además, necesitábamos disponer de información para el momento de la acreditación, dado que, la carrera en el 2014 fue evaluada favorablemente por CONEAU en la Sesión N° 392 del 24 de febrero del mismo año.

En los últimos años han sido abundantes los estudios acerca de los factores externos que inciden en el desarrollo de los procesos investigativos y en la finalización de las tesis. Esta investigación se centró en comprender aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos que, al interior de la carrera, pueden obturar o facilitar el aprendizaje de esos procesos. Si bien se trató de una investigación cualitativa sobre un caso específico, por lo que la intención no es generalizar, los resultados construidos aportan a la comprensión y construcción de propuestas de posgrados que favorezcan los procesos estudiados.

El artículo está organizado en cuatro ítems. El primero está dedicado al marco teórico referencial que sirvió de base a la investigación; el segundo abarca el marco metodológico referencial; en el tercero intentamos explicitar respuestas a los interrogantes iniciales y en el cuarto sintetizar algunas posibles incidencias que esperamos tengan de los aportes de la investigación a la comprensión y desarrollo del caso analizado en particular y de los posgrados en general.

## Marco teórico referencial

Numerosas investigaciones realizadas en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, han centrado su preocupación en las dificultades que presentan tanto los/las estudiantes de maestrías académicas como de doctorados (Arnoux, Borsinger, Carlino, 2005; Villagra, 2014) para finalizar los estudios, presentar sus tesis y/o publicar los resultados. Estos estudios muestran el alto porcentaje de estudiantes que pasan a formar parte de los/las TMT, sigla que deviene de la expresión inglesa All But Thesis (ABT) acuñada de modo no oficial y traducida del inglés como Todo Menos Tesis, es decir, un fenómeno extendido entre maestrandos/as y doctorandos/as

que finalizan de cursar, aprueban los seminarios y talleres que componen el Plan de Estudios, pero que no llegan a presentar sus tesis. También son preocupantes los/las que abandonan los estudios en una etapa avanzada de la carrera. Sin desconocer los múltiples condicionantes que provocan esta situación—entre los cuales se señalan la imposibilidad de los/las estudiantes de dedicar tiempo exclusivo al posgrado, la falta de tiempo, de dedicación y de preparación específica de los/las directores/as de tesis (Farji-Brener, Rugiero, 2010), los escasos espacios dedicados al aprendizaje de la investigación en las carreras de formación inicial (Calvo, 2014), las limitadas exigencias en cuanto a la escritura académica durante el grado, las políticas de ciencia y tecnología (Follari, 2001)—esta investigación centró su preocupación en los factores internos, producidos a partir de la propuesta epistemológica, curricular y didáctica de la carrera.

Calvo (2014), en su tesis doctoral “La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)”, basada en una investigación de corte cualitativo, pone en evidencia la insuficiente formación y la desarticulación entre esos espacios. Pero, además, la investigación permitió conocer las características que presentan estas dimensiones a nivel didáctico, particularmente en torno a la articulación teoría y práctica y cómo ello incide en la formación en investigación. El análisis de espacios dedicados a la investigación le permitió distinguir entre tres enfoques, entendiendo por tal

(...) la forma en que la cátedra selecciona y organiza el contenido en función de un eje de predominio o interés formativo y que se manifiesta a través de cierta metodología didáctica o estrategias de trabajo con los alumnos. A su vez, cada enfoque implica una postura epistemológica peculiar en torno a los aspectos metodológicos en el quehacer investigativo que se reflejan en propuestas didácticas distintas. Como se observa, se pueden identificar tres enfoques: epistemológico, metodológico e instrumental. (p. 574)

Dichos enfoques a veces se manifiestan de manera “pura” en algunos espacios de formación; en otros prevalece un enfoque en lo teórico y se adopta otro para las actividades prácticas; en otros se adoptan diversos enfoques según el momento de la cursada, sostiene la autora.

Los espacios en los que prevalece el enfoque epistemológico ponen énfasis en la lectura crítica epistemológica de la historia de la ciencia e intentan formar un futuro “profesional pensante, crítico y reflexivo, que pueda: identificar los supuestos epistemológicos, generar nuevas preguntas, razonar articulando posturas teóricas, constituir al alumno en un sujeto lector” (p. 575). En general, este enfoque deriva en una propuesta didáctica basada en la exposición dialogada y en la estructuración secuencial, lineal y escalonada del contenido. Los espacios en los que predomina

el enfoque metodológico se organizan en torno a la práctica de investigación, se procura que los/las estudiantes conozcan métodos, técnicas propias de cada método y se les propone actividades tales como analizar investigaciones, desarmarlas, dar cuenta del proceso de elaboración, llevar a cabo la experiencia de elaborar proyectos o diseños de investigación. En cuanto a la propuesta didáctica, en general, se plantea una organización espiralada del contenido que se trabaja en distintas instancias – grupo general, pequeños grupos, tutorías–.

Los espacios en los que predomina el enfoque instrumental responden, en general, a una lógica cuantitativa, por lo que se intenta brindar herramientas básicas para recolectar y analizar información. La propuesta didáctica consiste en exposiciones dialogadas breves, seguidas de trabajo en pequeños grupos con ejercitaciones de los contenidos trabajados teóricamente.

Si bien la tesis se centró en el análisis de la formación en investigación en el grado, los enfoques abordados por Calvo (2014) pueden explicar algunos inconvenientes que se producen en los posgrados en cuanto al aprendizaje de los procesos investigativos. Sin haber realizado un estudio sistemático, la experiencia reunida como estudiantes y/o docentes de posgrado permite afirmar que en diversas ofertas de maestrías académicas y de doctorados no se pone atención en la organización explícita y articulada de los contenidos epistemológicos, metodológicos e instrumentales requeridos para aprender los procesos investigativos. En todas las carreras de posgrado hay espacios explícitamente dedicados a los contenidos epistemológicos y a la metodología de la investigación. Pero esta última suele pivotear entre un enfoque epistemológico –reiterando contenidos trabajados en otro espacio– o uno instrumental, quedando la “cocina de la investigación” sin desarrollar. Es más común, aún, que el o los espacios dedicados a metodología de la investigación cierren con la elaboración del diseño del proyecto, pero no se prevean espacios dedicados a lo que sigue en el proceso de investigación: sistematización y análisis interpretativo de la información, construcción de conclusiones, escritura académica de la tesis. Estas son cuestiones a tener en cuenta porque como señala Calvo, tomando a Sánchez Puentes (1998)

(...) para enseñar a investigar, con rigor, es necesario un programa donde se acepte la producción de conocimientos como un proceso y con una mentalidad que asuma la investigación como un quehacer complejo, integrado en numerosas decisiones y operaciones: teóricas, prácticas, operativas e instrumentales. (p. 402)

Gibbons (1993), en uno de sus trabajos, señala una faceta de interés para nuestra tarea investigativa cuando habla del nuevo modo de producción de conocimiento. Este autor expresa que la nueva forma no sólo afecta al conocimiento que se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se produce, las formas en que se organiza y los mecanismos que dan cuenta del valor y calidad de lo que

se produce. En la misma línea de pensamiento Gibbons y otros (1997) sostienen que los problemas vinculados a la construcción y producción de conocimiento no se hallan encuadrados en espacios disciplinares, sino que se dan en estructuras transdisciplinares. Estas conceptualizaciones operan como referente a considerar, ya que la construcción de conocimiento es esencialmente heurístico y crítico al mismo tiempo porque se encuentra vinculado al contexto en el que ese conocimiento se reconstruye.

Sustentada en lo antedicho, la investigación que se presenta en este artículo se apoyó en el convencimiento de que las propuestas epistemológicas, curriculares y didácticas de las ofertas de posgrado inciden considerablemente en que los/las estudiantes puedan asumir los procesos investigativos que proponen las carreras y finalizar sus tesis. Desde ese presupuesto, la investigación pretendió no sólo llevar a cabo un proceso comprensivo de lo que sucede en la Carrera que se tomó como caso sino, además, realizar aportes teóricos sobre el objeto de investigación: los procesos de construcción y de producción de conocimiento y cómo favorecerlos desde las propuestas epistemológicas, curriculares y didácticas en los posgrados. En tanto, es necesario comprender más acerca de cómo se produce ese conocimiento que permite tomar decisiones en los procesos investigativos, que siempre son singulares, complejos y que, además, pueden modificar enfoques tradicionales en el campo de la investigación.

La concepción constructivista del conocimiento nos permitió comprender que el conocimiento no se construye en la linealidad, de una única forma y generalizando, sino en la diversidad, en las situaciones singulares como resultado de un entramado en los vínculos, en la alteridad, como respuesta a una urgencia, a lo imprevisible, rompiendo con la estética mecanicista. El conocimiento es fruto de una actividad específicamente humana que se modifica en procesos constructivos del sujeto.

Vasilachis (2006) sostiene que los marcos teóricos referenciales de interpretación de los fenómenos sociales son construidos y/o adoptados por los científicos sociales de acuerdo a una cosmovisión epistemológica, a la o las teorías que reconstruye o que adopta, a un contexto social, político, a una forma de compromiso existencial, a la determinación de una o varias formas o estrategias de acceso a la realidad. Es decir, que nuestro conocimiento del mundo supone construcciones atravesadas por intereses, constituyéndolos en elementos del trabajo, del lenguaje y de la dominación. Los procesos de conocimiento vinculados a la construcción de la sociedad no funcionan sólo como medio de reproducción de la vida, sino que ellos determinan las formas de la vida, son performativos. Por esto, consideramos que las construcciones que hacemos los investigadores son construcciones de las construcciones que hacen los sujetos participantes de las investigaciones, porque se trata de conocer lo percibido y sentido por los implicados en la interrelación con

el contexto (Sanjurjo, 2009).

En este sentido, entendemos que la construcción del conocimiento supera la perspectiva individualista para dar lugar a una dimensión colectiva. Por ello, acordamos con los aportes que el enfoque hermenéutico-reflexivo crítico realiza a la comprensión de la construcción del conocimiento profesional, ya que reconoce que la realidad social no es algo dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante, en proceso de construcción, constituida por un complejo entramado de elementos objetivos y subjetivos. Desde esta perspectiva, partimos del reconocimiento que la realidad es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto, que es posible un proceso de objetivación de la misma y que es necesario conocer los sentidos que los actores implicados le otorgan a sus acciones.

Dado que en esta investigación estudiamos la construcción del conocimiento y el aprendizaje de los procesos investigativos desde la convicción que los fundamentos epistemológicos, curriculares y didácticos que sostienen una propuesta de posgrado pueden favorecerlos u obturarlos, es necesario explicitar qué entendemos por esos aspectos. Los aspectos epistemológicos hacen referencia a la concepción acerca del conocimiento, de su construcción y apropiación por parte de los estudiantes que sostiene una propuesta pedagógica –en este caso una carrera de posgrado–. Los aspectos curriculares refieren a los criterios en los que se sostienen la selección, jerarquización y secuenciación del contenido a enseñar y a aprender. Finalmente, los aspectos didácticos sustentan las concepciones de aprendizaje y de enseñanza, explícitas o subyacentes, que se manifiestan en la organización de las propuestas de enseñanza, actividades y recursos en los Seminarios, Talleres y Jornadas. Importan, además, la coherencia y articulación –tanto explícitas en los fundamentos como asumidas en las prácticas– entre los tres aspectos.

También fueron sustentos teóricos centrales los aportes que las teorías hermenéuticas, reflexivas y críticas han realizado a la comprensión de los procesos investigativos y de construcción de conocimiento– las que entienden que el conocimiento es producto de un proceso individual y social, siempre histórico y contextualizado, que se lleva a cabo en el intento cada vez más superador de comprender el mundo–. Sostienen una cosmovisión compleja, asimismo, reconociendo que el mundo social no se rige por leyes idénticas al mundo natural, ya que la complejidad, la contradicción y el conflicto son dimensiones constitutivas de lo humano y lo social. Los/las investigadores/as cualitativos/as dan cuenta de la implicancia e incidencia de sus producciones en las prácticas y en lo social.

En este encuadre, las preguntas que guiaron el proceso de investigación incluyen ¿qué procesos llevan a cabo los maestrands para aprender a investigar acerca de la práctica?, ¿cuáles son las expectativas iniciales en cuanto al aprendizaje de los procesos investigativos?, ¿qué conocimientos construyen durante el proceso de



investigación?, ¿qué dificultades se les presentan en las distintas etapas del proceso de investigación –recorte del problema, elaboración del proyecto, trabajo de en el campo, elaboración de los informes–?, ¿qué recaudos epistemológicos tienen en cuenta en los procesos realizados?, ¿cómo valoran el proceso realizado durante la carrera en relación al aprendizaje de los procesos de investigación?, ¿qué aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos sostenidos por la Carrera potenciaron la construcción y producción de conocimientos?

### **Marco metodológico referencial**

En coherencia con la complejidad del objeto a investigar y de los marcos teóricos referenciales, el enfoque de lo metodológico es cualitativo, porque estamos convencidas de que las conclusiones no se desprenden linealmente de la información reunida, sino que siempre hay un/a investigador/a o grupo de ellos/ellas que interpretan esa información a la luz de las teorías con las cuales decidieron estudiar una realidad. Por lo tanto, analizamos los procesos investigativos que llevan a cabo los/las maestrandos/as, teniendo en cuenta que, tal como lo afirman Denzin y Lincoln (2012),

La investigación cualitativa es multimétodos, involucra una aproximación interpretativa, naturalista hacia su tema de estudio. Significa que el investigador cualitativo estudia cosas en sus lugares naturales, intenta dar sentido o interpretar fenómenos en términos del sentido que las personas les dan. (p. 48)

Para comprender un objeto complejo como son los procesos de construcción y de producción de conocimiento en la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes – UNR, el enfoque cualitativo, interpretativo y crítico nos permitió la selección de procedimientos y estrategias metodológicas para comprender procesos que pasan desapercibidos desde la perspectiva cuantitativa porque solo busca medir, diagnosticar para generalizar y predecir. La investigación cualitativa supone una aproximación interpretativa y naturalista, ya que estudiamos prácticas sociales en sus lugares naturales, interpretándolas desde el sentido que los/las participantes les dan a sus acciones. En este posicionamiento no se investiga desde un punto de vista universalista y objetivo como lo hace la investigación cuantitativa, sino que se busca analizar y comprender un conocimiento singular, histórico, social y contextualizado que emerge de la experiencia situada de los/las profesores/as y los/las estudiantes que participan en la investigación.

Durante el proceso de investigación, se respetó la complejidad que supone un diseño flexible, en el que se articulan los diferentes momentos del proceso investigativo. La lógica hermenéutica y la crítica buscan comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los/las participantes. Por ello es que las decisiones metodológicas pretenden llegar a los significados, al

mundo conceptual de los/las actores/as, a las interpretaciones que realizan acerca de las propias acciones. Para comprender realidades sociales complejas es necesario relacionar profundidad teórica y capacidad de observación, para que a partir de la articulación teoría-práctica se generen nuevas categorías que a su vez enriquezcan la comprensión y la práctica.

La investigación cualitativa hermenéutica-crítica parte del reconocimiento que la realidad no es algo dado, fijo y estable, sino que es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto, rompiendo con el concepto de objetividad que entiende que es posible analizar la realidad desde la no-teoría. Esta investigación se sustentó en la posibilidad de llevar a cabo procesos de objetivación, que permitieron comprender desde diversas perspectivas y actores la construcción de conocimiento y el aprendizaje de los procesos de investigación.

La selección de estrategias metodológicas brinda la oportunidad de recolectar, analizar, comprender información a partir de la diversidad de prácticas analíticas que conlleva la investigación cualitativa, superando el uso de formas convencionales para dar cuenta de lo investigado –formas que heredamos de los primeros momentos, pospositivistas, de los enfoques cualitativos—. La diversidad de estrategias abre posibilidades no solo a diferentes formas de análisis, sino también diferentes formas de dar sentido a lo investigado, utilizando diferentes géneros en la presentación de los informes de investigación. Richardson (2015) al respecto acuña el concepto de cristalización porque sostiene que provee estrategias de prácticas analíticas creativas, ya que no solo se utilizan diferentes instrumentos, técnicas para la recolección de información, sino que interpela a producir interpretaciones desde la diversidad de géneros que reflejan, muestran de manera diversas las formas del conocimiento que se construye en las investigaciones. La cristalización como marco de referencia de lo metodológico se fue construyendo con los aportes de la etnografía y de otras modalidades de la investigación cualitativa. Esta autora explicita que en las investigaciones cualitativas desde los enfoques hermenéuticos, reflexivos y críticos no se triangula, se cristaliza. Por ello, propone que:

(...) el imaginario central de <validez> para los textos pos-modernos no sea el triángulo; un objeto rígido, fijo, de dos dimensiones. Más bien, el imaginario central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de forma, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo (no triangulación, sino más bien cristalización). En los textos sobre procesos analíticos creativos, nos desplazamos desde una geometría plana a una teoría

de la luz, donde la luz puede ser tanto olas como partículas. (p. 135)

En este sentido es que consideramos la cristalización como la posibilidad de articulación entre arte y ciencia, como dice la autora, y entre teoría y práctica y no como dicotomía según como lo presenta el positivismo. Por esto es que sostenemos que los enfoques cuantitativo y cualitativo no se complementan, porque parten de principios ontológicos, epistemológicos diferentes. Ellingson (2009) propone que la cristalización en los proyectos cualitativos permite manifestar profundidad en las temáticas a estudiar, descripciones densas, recopilación y organización de diferentes formas, reflexividad, complejidad, construcciones de conocimiento situado, singular, múltiple, entrelazado con las relaciones de poder.

En relación con lo desarrollado y dado que algunos integrantes del equipo de investigación conformamos el equipo coordinador de la Carrera en la que se llevó a cabo la investigación, es que trabajamos y consideramos la implicación de los/las que estamos comprometidos/as en este proceso investigativo, tanto nosotras como investigadoras como los/las estudiantes y los/las profesores/as que participan de la investigación para que la implicación se convierta en un potencial y no obstaculice los procesos de análisis y las respuestas a los interrogantes. Entendemos por implicación el proceso de conocimiento y reconocimiento de lo que nos determina, el proceso por el cual nos preguntamos desde dónde estamos viendo el objeto, en este caso la construcción de conocimiento y el aprendizaje de los procesos investigativos. Dice Ardoino (1997, p. 10) “la imagen está en función de quien toma la imagen” y agrega que la implicación no es un fenómeno voluntario, “se padece” (p. 3). La implicación no tiene que ver con el compromiso que es una determinación racional y voluntaria; está relacionada con el estar afectado por las interacciones, por las relaciones intersubjetivas que están cargadas de afectividad, de intereses, acompañadas de un imaginario. A la investigación le interesa comprender lo que sucede en un proceso. Por tanto, investigar prácticas sociales conlleva la vinculación intersubjetiva donde esa interacción sujeto-sujeto-proyecto no es transparente, no hay objetividad, porque como afirma este autor “en las relaciones nadie puede ser objetivo” (p. 6). Por lo cual, en el campo de las prácticas sociales, en este caso el/la investigador/a no es objetivo como no lo son los/las que participan de la investigación, puesto que el objeto en cuestión es un sujeto portador de proyectos, de aprendizajes, de intereses, de poder. Desde esta perspectiva, el trabajo científico consiste en justificar todos los enunciados que se producen, dar cuenta no desde la afirmación, sino “de dónde saco lo que estoy afirmando” (p. 10). Por eso, el trabajo en equipo permitió tomar los recaudos para reconocer lo que nos determina, desde qué lugar construimos sentido. Como sostiene Ardoino (1997, p. 7), para “estar menos alienados”.

Justamente, con la finalidad de dar respuesta a los interrogantes que guiaron la investigación, el objetivo general refiere a comprender los procesos de construcción y

de producción del conocimiento que llevan a cabo los/las estudiantes de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR durante la carrera. Los objetivos específicos que intentaron aportar al general consistieron en identificar las características de los/las estudiantes de la Maestría en Práctica Docente y las expectativas que tienen en relación con la carrera, reconocer los contenidos, actividades y dispositivos que durante la carrera favorecen el aprendizaje de los procesos de investigación, indagar qué aprendizajes recuperan de su formación inicial durante los procesos de investigación, describir las dificultades e incertidumbres que se les presentan en los procesos investigativos y cómo las resuelven, analizar las valoraciones que realizan en relación con las propuestas epistemológicas, curriculares y didácticas de la Maestría en Práctica Docente, inferir los procesos de construcción de conocimiento profesional que realizan, aportar a la construcción de teoría acerca de los procesos que favorecen la construcción de conocimiento en los posgrados y de prácticas que los sostienen.

Como la presente investigación buscó comprender procesos en profundidad, se abordaron los aportes del estudio de casos porque reconoce la complejidad de lo social y de lo singular. A través del mismo se apuntó a la particularidad y complejidad del caso singular, lo que, si bien no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que permitirán comprender otros casos. Los casos son difíciles de organizar, pero constituyen una realidad fuerte frente a otras realidades débiles, aunque de más fácil organización, posibilitan percibir sutilezas y complejidades. El proceso de investigación por medio del estudio de casos se llevó a cabo en un escenario concreto y por un tiempo prolongado en contacto directo con el caso que se estudió en profundidad. Teniendo en cuenta las fortalezas y pertinencia del estudio de casos, como así también el tiempo disponible, la accesibilidad al campo, la disponibilidad de los actores, se seleccionó el caso de la Maestría en Práctica Docente por las siguientes razones que le agregaban interés a la investigación: se trata de la única oferta sobre la temática en el país; se está desarrollando simultáneamente con grupos de maestrandos heterogéneos, en cuanto a la formación previa, los lugares de inserción laboral, las edades, las zonas geográficas de pertenencia; aborda una temática de especial interés para la formación de docentes en particular, de profesionales en general; la organización del Plan de estudios tomó los resultados de las investigaciones que señalan las dificultades de los posgrados. Por ello, se previeron dispositivos didácticos y curriculares que intentan apoyar, especialmente, los procesos de elaboración de las tesis y de producción de conocimiento: secuenciación de espacios curriculares, de dispositivos de formación y de trabajos finales; inclusión en el desarrollo curricular de Jornadas de Socialización de los Proyectos de tesis, Talleres de Elaboración de Proyectos y de Análisis del Material de Campo.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron encuestas,

entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, relatos biográficos y estudio de documentos. La encuesta permitió llegar a la mayoría de los sujetos que participaron de esta investigación, siendo esta una fortaleza que dio la posibilidad de agrupar los datos en forma de cuadros estadísticos de manera sistemática y organizada. Se encuestó a todos los/las maestrandos al inicio de la Carrera, al finalizar cada seminario o taller y al finalizar la Carrera. Además, se utilizaron instrumentos biográficos narrativos y entrevistas en profundidad a maestrandos, profesores y miembros del equipo coordinador de la Maestría. Ello permitió profundizar información acerca de los sentidos y significados que los/las participantes tienen acerca de los procesos de construcción y de producción de conocimiento profesional realizados. Las entrevistas en profundidad proporcionaron un amplio y sustancioso conocimiento del caso abordado, porque a través de la conversación y el intercambio guiado por preguntas permitió reconstruir los procesos realizados. Los criterios de selección de los casos que se tuvo en cuenta fueron la rentabilidad de los aportes al proceso investigativo, la disponibilidad de tiempo, la disposición a participar en la presente investigación, el interés por nuestras indagaciones.

Se utilizó, además, el estudio de documentos. Documentos institucionales, tales como Reglamento y Plan de estudio de la Carrera, programas de seminarios, talleres y jornadas y planillas de volcado de información de las historias académicas. También documentos personales como las producciones de los/las estudiantes—trabajos finales de los espacios curriculares, proyectos de tesis, tesis finalizadas, informes de tesis de los jurados—pues encierran circunstancias y experiencias significativas acerca de los procesos de construcción y de producción de conocimiento durante la carrera. Los documentos fueron interpretados en el contexto de condiciones de su producción y de su lectura, en tanto que al analizarlos se reconstruía el sentido del objeto de esta investigación.

### **Entre las respuestas y los interrogantes, ese punto de equilibrio**

En este apartado nos proponemos explicitar los avances realizados en la comprensión del objeto de investigación: qué cuestiones relacionadas con aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos favorecen los procesos de construcción y producción de conocimiento en la Maestría en Práctica Docente. De esa comprensión se desprenden aportes para repensar las propuestas pedagógicas en los posgrados. Hemos organizado esos avances retomando las preguntas de la investigación, tratando de dar respuestas a través del análisis de documentos; las perspectivas de los /las estudiantes a partir del análisis de la información reunida a través de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y análisis de sus reflexiones; las perspectivas de los docentes a partir del análisis de la información reunida a través de entrevistas.

### ***Lo que se desprende del análisis de documentos***

Con el propósito de profundizar y sistematizar los fundamentos epistemológicos, curriculares y didácticos que sostienen la Carrera, se analizaron documentos –plan de estudio, reglamento y programas– y se realizaron entrevistas en profundidad a miembros del equipo que elaboró el proyecto y que coordina su puesta en marcha. Del análisis de la información reunida, se intenta responder el último interrogante planteado y plasmado en uno de los objetivos específicos: ¿qué aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos sostenidos por la carrera potenciaron la construcción y producción de conocimientos?

En relación con los aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos en la Maestría se abordan temáticas claves tales como las concepciones acerca de la práctica profesional, de la articulación teoría-práctica, los condicionantes subjetivos, sociales, políticos e ideológicos que determinan las prácticas, la incidencia de las diversas políticas, como también, de los distintos enfoques pedagógicos y propuestas curriculares que se derivaron de paradigmas y tradiciones que predominaron en los momentos históricos de nuestro país, del contexto Latinoamérica y del mundo. Lo enunciado repercute sobre los aspectos epistemológicos que potencian la construcción de conocimiento.

También, los enfoques metodológicos específicos para el estudio de un objeto de alta complejidad –como son la práctica docente, los diversos dispositivos de formación, los contenidos que se seleccionan, las actividades que se proponen— tienden a la comprensión de los problemas que plantean los aprendizajes de los procesos investigativos. Desde lo epistemológico, lo curricular, lo didáctico la Maestría se fundamenta tanto en el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como en el crítico, por lo que propone la construcción del conocimiento desde una concepción constructivista.

La investigación nos permitió revisar y reconstruir las decisiones que vamos tomando en el cursado y en el acompañamiento a los/las estudiantes. El acto de considerar nuevamente y detenidamente una ‘cosa’ nos permitió dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. Es decir que, analizar los aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos que fundamentan la Carrera nos llevó a potenciar el aprendizaje de los procesos investigativos, en tanto los/las estudiantes piensan, reflexionan, argumentan acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo dan cuenta de lo hecho.

Desde la perspectiva de los/las estudiantes

Las y los estudiantes brindaron información de interés para comprender con mayor profundidad el problema que abordamos. A través de encuestas, de entrevistas en profundidad a estudiantes en la primera etapa del cursado, de entrevistas a estudiantes próximos a concluir la Carrera y a graduados y del análisis de sus

producciones y reflexiones, pudimos dar respuestas a los interrogantes que guiaron la investigación y que sintetizamos:

- reconocen haber construido saberes y habilidades necesarias para avanzar con los proyectos de investigación dentro del enfoque cualitativo, a la vez que pudieron pensar de modo diferente la práctica docente;

- lograron tomar decisiones ajustadas a los procesos y procedimientos de investigación;

- se evalúan como aprendices de un conjunto de saberes concretos relacionados con el oficio de investigar, se sienten capaces de “aprender a aprender”;

- lograron aumentar la confianza en sí mismo, la autonomía y mayor desarrollo profesional;

- evalúan positivamente las transformaciones operadas en ellos, reconocen haber incorporado cambios en la mirada acerca de la reflexión crítica y del desarrollo profesional;

- reconocen como importantes los aprendizajes vinculados a la escritura académica y al desarrollo de procesos de autorregulación y reflexión;

- destacan la consolidación de vínculos, sean estos con el conocimiento, con los pares, con los directores de tesis, como factor o promotor de aprendizajes;

- valoran la propuesta curricular y las prácticas innovadoras y creativas que los ayudó a pensar la propia práctica desde otra mirada epistemológica;

- destacan la articulación, la secuencia y jerarquización de los seminarios en el desarrollo de la MPD;

- distinguen, entre los espacios curriculares, las Jornadas de Socialización I y II y el Taller de Tesis I, en los cuales, a partir de interacciones, abordaron diferentes contenidos para avanzar en el proceso investigativo y para resolver y canalizar dudas;

- reconocen que los encuentros permitieron revisar aspectos del proceso de investigación que debían sostener por su riqueza y los que debían superar por su inconsistencia;

- reconocen amplia distancia entre la formación de grado y la propuesta de la Maestría en Práctica Docente para aprender a investigar, señalan experiencias iniciales de tipo artesanal e intuitiva, o bien, de corte cuantitativo con escaso ingreso al campo en la formación de grado;

- los graduados y por graduarse plantean que la Maestría en Práctica Docente representa una línea innovadora para la formación en investigación, la viven o vivieron como experiencia única e irrepetible a pesar de haber transitado momentos de incertidumbre y soledad y otros de inquietud e incertidumbre;

- expresan que las dificultades afrontadas fueron de distinta índole, desde

inconvenientes personales a cuestiones propias de la investigación—estas últimas están ligadas a la escasa experiencia y a la apropiación de la escritura académica—;

- recuperan la figura del/a director/a y codirector/a; expresan la necesidad de encontrar en la figura del/la director/a un/a guía, un apoyo en lo emocional y académico;

- sienten que se apoyaron en ellos/as, en la autoridad de sus saberes para construir - producir otros, nuevos, complementarios, diferentes;

- valoran las retroalimentaciones oportunas en la evaluación de los trabajos finales;

- recuperan los seminarios que contribuyeron a problematizar, desde el comienzo, concepciones y creencias acerca del aprendizaje de procesos investigativos y aportaron a la construcción de dispositivos para investigar;

- manifiestan que vivenciaron momentos fuertes de quiebre ante contenidos, dispositivos y actividades que requerían procedimientos intelectuales de orden superior;

- expresan que disponen de nuevas categorías para posicionarse desde otros enfoques respecto a la propia práctica;

- manifiestan la complejidad del aprendizaje para investigar y en ese sentido valoran los seminarios que aportan fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos para dar forma al proyecto de tesis.

A modo de síntesis, desde el análisis de los aportes que realizan los/las estudiantes acerca del aprendizaje de proceso investigativos, interpretamos que valoran:

<input type="checkbox"/>	-la organización curricular	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-la interrelación y secuenciación entre seminarios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-la previsión de una estructura de sostén	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-el acompañamiento del director/a	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-el seguimiento sistemático de la tarea	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-las Jornadas y Talleres extendidos en el tiempo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-el trabajo profesionalizante de docentes y coordinadores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-la evaluación y retroalimentación	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-las tareas grupales singulares y reguladas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-la conformación y consolidación de comunidades de práctica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	-la experimentación de cambios identitarios mediante la escritura	<input type="checkbox"/>



### ***Desde la perspectiva de los/las docentes***

Los/as profesores/as que están a cargo de los diferentes espacios, Seminario, Talleres y Jornadas, son los/as que fueron convocados desde el inicio de la Carrera, cuando el equipo coordinador de la Maestría diagrama la estructura curricular. Son invitados/as porque conocían los teóricos, epistemológicos tanto en relación con la práctica docente como con el campo de la investigación educativa, social, biográfico-narrativa de esos/as docentes. Desde el comienzo del cursado de la primera cohorte el equipo coordinador está presente en las clases; esto hizo posible que los/as profesores/as participaran de la investigación.

A partir de la información reunida en reuniones con los/las profesores/as de la Carrera y en las entrevistas en profundidad realizada a algunos/as se puede inferir que:

- Desde diferentes formas de enseñanza se ocupan, se preocupan, para que los/as estudiantes aprendan a aprender a producir. Tanto las prácticas de enseñanza como las actividades que desarrollan hablan de la singularidad de cada uno/a, de los estilos de intervención;

- Consideran relevante la problemática que aborda la Maestría porque ofrece la posibilidad de objetivar las prácticas, lleva a revisar lo naturalizado y a favorecer el análisis de las relaciones entre el sistema educativo, las instituciones y los sujetos en un contexto histórico, político singular. Además, señalan la importancia del hacer, pensar y sentir sobre las prácticas como un modo de abordar la propia práctica, entenderla y reflexionar sobre ella.

- Destacan como espacios necesarios e innovadores las Jornadas de socialización de los avances de Tesis y subrayan que se haya incluido la posibilidad de la instancia de lectura dirigida como posibilitadora de abordar diversas temáticas en la investigación que los/las maestrandos/as proponen.

- Enfatizan la búsqueda continua de mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el logro de la formación académica que significa la titulación de Magister en Práctica Docente por parte del equipo coordinador de la Maestría.

- Creen que la posibilidad que los trabajos finales de los seminarios aporten al objeto de estudio permite la apropiación de los conocimientos que se abordan en cada uno de los seminarios.

- Sostienen que el estar informados y conocer acerca de las decisiones epistemológicas, curriculares y didácticas que se toman al interior del plan de estudios les permite la construcción de lazos de pertenencia a la Maestría, al sentirse parte de los procesos investigativos de los/las maestrandos/as.

Para cerrar este ítem referido a las respuestas a los interrogantes, analizamos la propuesta pedagógica de la Maestría en Práctica Docente, teniendo en cuenta los

aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos a partir de los cuales se decidió comprender los procesos de construcción y producción de conocimiento acerca de la investigación en esta Carrera. Al respecto y a modo de recapitulación, podemos sostener que la propuesta pedagógica tomada como caso ha sostenido con coherencia los aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos que la fundamentan. Tomando los aportes de Calvo (2014), se puede afirmar que la propuesta e implementación del plan de estudio de la Maestría mantiene una equilibrada articulación en la enseñanza de contenidos epistemológicos, metodológicos e instrumentales —trabajando la enseñanza de los procesos investigativos espiraladamente— y asume “la investigación como un quehacer complejo, integrado en numerosas decisiones y operaciones: teóricas, prácticas, operativas e instrumentales” (Sánchez Puentes citado por Calvo, p. 402). Retomando a Gibbons (1993), el análisis realizado permite acordar con que un nuevo modo de producción de conocimiento afecta no sólo al conocimiento que se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se produce, las formas en que se organiza y los mecanismos que dan cuenta del valor y calidad de lo que se produce.

***Incidencia de los aportes de la investigación a la comprensión y desarrollo del caso analizado en particular y de los posgrados en general***

El conocimiento producido por la investigación permitió reorientar los procesos de aprendizaje, de enseñanza, ajustar y priorizar contenidos, poner atención en la secuenciación de los espacios curriculares y modificar los trabajos finales de cada espacio de acuerdo al aporte que podían hacer para mejorar los proyectos de tesis, los procesos de investigación y de escritura. El análisis permanente de los resultados parciales y finales de esta investigación posibilitó cumplimentar con el propósito de fortalecer la enseñanza de los procesos investigativos, a través de mejorar articulaciones entre los espacios curriculares y orientar a los/las profesores/as en ajustes posibles en sus propuestas didácticas. A partir de los resultados parciales y finales de la investigación se tomaron las siguientes decisiones que están mejorando notablemente el aprendizaje de los procesos investigativos.

En primer lugar, la Carrera se inicia con el desarrollo del Seminario de Metodología de la investigación ya que, tal como lo expresan los/las estudiantes encuestados y entrevistados/as, es el espacio que les posibilita darse cuenta de la totalidad del proceso que deberán desarrollar y les permite encarar la carrera con entusiasmo y convencimiento de que la tarea será ardua pero posible. Dicho espacio finaliza con el requerimiento de un bosquejo del posible proyecto de tesis. Como segundo espacio curricular se ha definido el Seminario de Epistemología de las Ciencias Sociales, el cual y en consonancia con los enfoques abordados en el primer seminario, les permite fundamentar epistemológicamente el enfoque investigativo adoptado. Se les solicita como trabajo final que elaboren el ítem referido a los fundamentos

epistemológicos del posible marco teórico de la tesis. El tercer Seminario es Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría práctica, que los introduce de lleno en la problemática específica de la Maestría. Allí terminan de definir el objeto de investigación y se les solicita para el trabajo final que seleccionen los conceptos y teorías que les permitan desarrollar el ítem del marco teórico específico según el objeto de investigación construido. El cuarto Seminario es el de Dispositivos de formación e investigación de las prácticas, el que les posibilita ajustar las decisiones metodológicas del proyecto y construir instrumentos de recolección de información. El trabajo final refiere a ese ajuste metodológico y a la elaboración de instrumentos que utilizarán en sus investigaciones.

Un hito importante en la implementación del cursado lo constituye el desarrollo del Taller de Tesis I y de las Primeras Jornadas de socialización de los proyectos. En el Taller se termina de armar el proyecto de Tesis para ser presentado para la admisión. En las Jornadas se socializan y enriquecen los proyectos. Las Jornadas adoptan diversos formatos: se trata de encuentros intensivos en donde se trabaja con paneles, grupos de discusión, invitación a graduados y directores de tesis; eventualmente se incluye la asistencia a una defensa de tesis. El trabajo iniciado tanto en el Taller de Tesis I como en la Primera Jornada culmina con el último taller —Taller de análisis y reflexión de la práctica— y con las segundas Jornadas que se realizan como cierre del cursado de la Carrera. La finalidad del último Taller es apuntalar el proceso de análisis de la información que van reuniendo, tarea que generalmente, en otras propuestas de posgrado, queda a cargo de los directores o de los tesisistas en soledad.

Los otros seminarios —Teorías pedagógicas de la formación docente, Evaluación de las prácticas, Procesos de socialización de la práctica, Procesos históricos y políticas de formación, Las instituciones de formación en la práctica y los dos electivos— se desarrollan entre la finalización de las Primeras Jornadas y el comienzo del Taller de análisis y reflexión de las prácticas. Los trabajos solicitados para su aprobación son, en todos los casos, un aporte a la escritura de la tesis. Cada uno de ellos no sólo permite visualizar nuevas posibles miradas de la problemática a abordar, sino que aporta nuevas categorías de análisis y enriquece la escritura de la tesis. El Seminario Teorías pedagógicas de la formación docente aporta a la comprensión de las propuestas históricas y actuales de formación, brindando una perspectiva didáctica de la historia de la formación y categorías de análisis de las propuestas didácticas que se investigan. El Seminario Evaluación de las prácticas resulta de mucho interés, no solamente porque suele ser una problemática abordada como objeto de investigación, sino que, en casi todas las tesis referidas a la enseñanza de las prácticas profesionales, la comprensión de los enfoques evaluativos permite analizar, desde categorías rigurosas, las propuestas de un tópico tan sensible en todo proyecto pedagógico como es la propuesta de evaluación. El Seminario Procesos de socialización aporta nuevos dispositivos de formación y de análisis de las prácticas

y categorías para comprender las complejas articulaciones entre los actores que participan de las comunidades de práctica y de la formación en ellas. Se solicita como trabajo final analizar entrevistas a docentes, dirigidas a recabar información de los procesos de socialización de la práctica. El Seminario Procesos históricos y políticas de la formación docente permite contextualizar y analizar los procesos que serán investigados. Como trabajo final de este Seminario se espera que los/las maestrandos reconstruyan históricamente las prácticas que decidieron investigar. El Seminario Las instituciones de formación en las prácticas les permiten analizar, desde las teorías y conceptos aportados, el contexto en el que llevará a cabo la investigación; eso es lo que se les pide como trabajo para aprobar el Seminario.

En cuanto al aprendizaje de los procesos de investigación, objetivo central de una Maestría académica, se pone énfasis en articular espiraladamente —es decir, relacionando y profundizando los contenidos y procesos— la tarea de pasar de la delimitación de un tema de interés a la construcción del objeto de investigación y a la formulación del título, a la delimitación de las preguntas de investigación que se derivan en la formulación de los objetivos, a la apropiación del enfoque metodológico seleccionado y la justificación del mismo, a la explicitación de los fundamentos epistemológicos y teóricos en los que se sustentará la investigación, a la delimitación de los conceptos claves y de su operacionalización de tal manera que se constituyan en categorías de análisis, a construir instrumentos coherentes con los fundamentos y enfoque metodológico definido, a la construcción del estado del arte y a comprender en qué consiste realizar un análisis interpretativo de la información reunida que posibilite realizar inferencias y aportes teóricos y prácticos para comprender más acerca del objeto investigado. En la realización de ese proceso contribuyen muy especialmente algunos espacios curriculares como el Seminario Metodología de la investigación, el Seminario Dispositivos de formación y de investigación de la práctica docente, el Taller de Tesis I, el Taller de análisis y reflexión de la práctica y las Jornadas de socialización de los proyectos; pero los otros aportan a realizar ajustes, a brindar categorías de análisis y a contextualizar la investigación.

La oferta de Seminarios electivos se ha ido ajustando a las necesidades que se visualizaron a partir de la evaluación de las sucesivas cursadas y de los reajustes en los contenidos de los espacios curriculares obligatorios. El Seminario Las Tecnologías de la Comunicación y de la Información en la formación para la práctica se deja de ofrecer dado que a partir del 2012 se multiplicaron las ofertas de formación sobre el tema, lo que motivó que pocos maestrandos se interesen. No se ofrece el Seminario Prácticas profesionales en el campo de la educación no formal, pues de la evaluación realizada se desprende que las investigaciones que se realizan en ese ámbito las llevan a cabo tesisistas que se especializan en ese tema. El taller de escritura científica se deja de ofrecer porque en las evaluaciones realizadas con los/las estudiantes solicitan profundizar en el análisis del discurso como procedimiento de análisis. Se

mantienen, por considerarse de interés, los siguientes Seminarios electivos: Aportes de los instrumentos cuantitativos a la comprensión de problemas de la práctica, La construcción de la identidad del profesor/a de práctica. Se incrementa la oferta con los siguientes Seminarios electivos: Análisis de los contextos de intervención y elaboración de problemáticas, Fundamentos teóricos y epistemológicos de proyectos de formación profesional. Esos espacios forman parte de la Especialización en Práctica Docente, carrera articulada con la Maestría y han despertado interés entre los/las maestrandos, al igual que el Seminario Sociología de las profesiones que ofrece la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales, el que también ha sido considerado por la Comisión Académica de esta Maestría de interés para ofrecerlo como espacio electivo. Se agrega, además, como espacio electivo, el Seminario Análisis del discurso por lo antes expuesto y el Taller etnográfico de los procesos analíticos creativos en la investigación cualitativa porque el interés que despiertan las tutorías ofrecidas por los dos Talleres obligatorios da cuenta de que para algunos maestrandos con escasa experiencia en investigación resultaría una oferta pertinente porque los acompaña a realizar procesos metacognitivos de los procesos de investigación que están realizando. Se mantiene la posibilidad de una Lectura Dirigida de acuerdo al tema de Tesis, ya que permite que los/las maestrandos/as que toman como objeto de investigación una problemática sobre la que no hay ofertas de posgrado, puedan profundizarla.

Si bien el desarrollo de la Maestría en Práctica Docente es 100% presencial, las propuestas didácticas de los diversos espacios curriculares se han enriquecido con la inclusión de recursos didácticos que utilizan las tecnologías de la información y comunicación. Los ajustes en los aspectos curriculares y didácticos han logrado que los/las maestrandos/as entreguen sus proyectos y avancen en los procesos investigativos a término.

Los ajustes en los aspectos curriculares y didácticos que se han ido implementando han mostrado la mejora tanto cuantitativa —el tiempo en que los maestrandos de la segunda y tercera cohorte entregan sus proyectos y avanzan en sus tesis en relación con la primera— y cualitativa —el nivel de los trabajos que realizan para aprobar los espacios curriculares—. Por este motivo se destaca la modalidad de autoevaluación participativa y continua como dispositivo de mejora permanente de los aspectos curriculares y didácticos, por lo que se mantendrá y profundizará en los siguientes desarrollos.

Se espera que el conocimiento producido por esta esta investigación no sólo aporte a una mayor comprensión y mejora de la propuesta tomada como caso, sino a la comprensión de los procesos de aprendizaje de la investigación en los posgrados en general. En nuestro país, la investigación y los posgrados han sido objeto de las políticas educativas y científica recién en las últimas décadas. Más

recientemente se abordan como objeto de investigación. Incrementar conocimiento acerca de los procesos de construcción y producción de conocimiento puede ayudar a comprender y mejorar esos procesos y, por ende, aportar información relevante para las políticas de formación en investigación. Poniendo en discusión los resultados de esta investigación con los aportes de la tesis de Calvo (2014), en la que se encuentra como dificultades en la enseñanza de la investigación en las carreras de grado no sólo la escases de espacios dedicados a ello, sino también la desarticulación entre los mismos y la falta de coherencia en el enfoque que adoptan —filosófico, epistemológico o instrumental—, es posible señalar que los enfoques filosóficos y epistemológicos en los que se sustentan los procesos investigativos están fuertemente presentes en su aprendizaje, que son coherentes entre sí y son los que orientan todos los aprendizajes técnicos, también necesarios para la investigación, pero subsidiarios de los fundamentos filosóficos y epistemológicos.

### Notas

(1) Doctora en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación - UNR, docente en carreras de posgrado e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Directora de la Especialización y Maestría en Práctica Docente y de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales – UNR.

(2) Magister en Educación Universitaria – UNR, Doctoranda del Doctorado de Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación – UNR, docente en carreras de posgrado e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes – UNR, Secretaría de la Maestría en Práctica Docente y de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales – UNR.

(3) Doctora en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación - UNR, docente en carreras de posgrado, Coordinadora de la Maestría en Práctica Docente y de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales y Directora de la Especialización en Enseñanza en la Escuela Media – UNR.

(4) La investigación que se presenta en el artículo se titula “Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR”, dirigida por Liliana Sanjurjo, co-dirigida por Norma Placci y como integrantes del equipo: Alicia Caporossi, María Soledad López, Vanesa Nuñez, María Andrea Bustamante y Mery Maida. Se enmarca en el Programa de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.

### Referencias bibliográficas

ARDOINO, J. (1997) La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México el 4 de noviembre de 1997.

ARNOUX, E.; Borsinger, A.; Carlino, P. y otros (2005) La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. Consultado diciembre 11, 2013 de <http://msp.rec.uba.ar/>

revista/docs/006escrituratesis.pdf

CALVO, G. (2014) La articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tesis doctoral

CARLINO, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis de posgrados? Obstáculos percibidos por maestrando en curso y magístri exitosos. Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.30 Meridá sep. 2005.

DENZIN, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012) Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II. Barcelona: Gedisa S.A.

ELLINGSON, L. L. (2009). Engaging Crystalization in qualitative research: An introduction. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.

FARJI-BRENER, A. y RUGGIERO, A. (2010) ¿Impulsividad o paciencia? Qué estimula y qué selecciona al sistema científico argentino. Revista Ecología Austral- Asociación Argentina de Ecología. Vol.20 no.3 Córdoba sep./dic. 2010

FOLLARI, R. (2001) Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. Contextos de educación. Año 4. N° 5. (pp. 98-111). Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

GIBBONS, R. (1993) Un primer curso de teoría de juegos. España: Antoni Bosch editor.

GIBBONS, R. y Otros (1997) La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Ediciones Pomares – corredor S.A.

RICHARDSON, L. (2015) La escritura: un método de investigación. En Denzin y Lincoln Manual de investigación cualitativa. Vol. España: Gedisa editorial.

SÁNCHEZ PUENTES, R. (1998). Enseñar a investigar. Una didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas. México. CEAP.

SANJURJO, L. (compiladora) (2009) Los dispositivos de formación en las prácticas. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

VASILACHIS, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa editorial.

VILLAGRA, A. (2014)- La tesis como “deuda”: una problemática a discusión por las carreras de posgrado- Actas del VIII Congreso de AIDU, Rosario UNR. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/AIDU/LIBRO%20DE%20ACTAS%20CONGRESO.pdf>